
Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse

Benoît Sans



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rhetorique/404>
DOI : 10.4000/rhetorique.404
ISSN : 2270-6909

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-284310-303-2

Référence électronique

Benoît Sans, « Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse », *Exercices de rhétorique* [En ligne], 5 | 2015, mis en ligne le 24 septembre 2015, consulté le 12 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rhetorique/404> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rhetorique.404>

Ce document a été généré automatiquement le 12 septembre 2020.



Les contenus de la revue *Exercices de rhétorique* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse

Benoît Sans

1. Qu'est-ce qu'une controverse ? Définition, histoire et réception

- ¹ Dans le domaine de la rhétorique antique, vers la fin de la République romaine¹, le terme *controversia*² se spécialise pour désigner un type de déclamation (grec *meletê*, *scholastica* ; latin *declamatio*). Aux côtés de la suasoire (lat. *suasoria*), qui imitait le genre délibératif en plaçant l'orateur dans la position d'un conseiller ou d'un décideur politique, la controverse (gr. *zêtêma*, *hypothesis dikanikê*) se rattachait au genre judiciaire et consistait à produire, indifféremment³, un discours d'accusation ou de défense autour de l'application d'une ou plusieurs lois données à un cas d'espèce problématique ; il s'agissait d'une sorte de procès fictif ou fictionnel⁴ censé préparer les futurs orateurs à la pratique des tribunaux. La controverse nous est notamment connue par les recueils de Sénèque le Rhéteur (*Controverses et Suasories*), Calpurnius Flaccus, ceux attribués à Quintilien (*Grandes et Petites déclamations*), généralement considérés comme les plus représentatifs⁵, mais aussi par les nombreux exemples que l'on trouve chez les auteurs de la seconde sophistique, chez les compilateurs et biographes (Suétone, Philostrate) ainsi que dans les traités de rhétorique contemporains (*Rhétorique à Herennius*, Hermogène, Cicéron, Quintilien) et ceux, plus tardifs, rassemblés dans les épais volumes des *Rhetores Graeci* et *Rhetores Latini Minores*. Voici un exemple en traduction, qui servira de fil conducteur à ma réflexion (Ps-Quint., *Decl. min.*, 350) :

« Aqua frigida privigno data »

Qui habebat filium, amissa matre eius, aliam uxorem duxit. Incidit in gravem valetudinem filius. Convocati sunt medici ; dixerunt moriturum si aquam frigidam bibisset. Dedit illi noverca aquam frigidam. Perit iuvenis. Noverca accusatur a marito veneficii.

« L'eau froide donnée à un beau-fils »

Un homme qui avait un fils, après avoir perdu la mère de cet enfant, prit une autre

épouse. Le fils tomba gravement malade. Les médecins furent appelés et dirent qu'il mourrait s'il buvait de l'eau froide. La belle-mère lui donna de l'eau froide. Le fils décéda. La belle-mère est accusée d'empoisonnement par son mari⁶.

- 2 Ce type d'énoncé devait être le lot quotidien des rhéteurs et étudiants en rhétorique aux premiers siècles de l'Empire, même si les premières simulations de procès sont bien plus anciennes⁷. Le rhéteur proposait une controverse souvent accompagnée d'un commentaire préliminaire (*sermo*) sur la manière de la traiter. Les élèves choisissaient la partie qu'ils allaient soutenir, mais devaient être capables de développer les deux discours opposés (ce qu'ils faisaient parfois à titre de défi) ; ils choisissaient également le rôle qu'ils allaient endosser (le plaignant, l'accusé ou un avocat). Ils écrivaient leur discours, qui était ensuite corrigé puis appris pour être récité devant leurs condisciples, parents, amis, invités occasionnels ; il arrivait parfois que le maître déclame lui-même devant ses élèves en guise de modèle ; ceux-ci prenaient note des meilleurs passages en vue de s'en inspirer ou de s'en resservir⁸.
- 3 Dans les recueils que nous connaissons encore, les cas d'empoisonnement⁹, avérés ou simplement suspectés, figurent parmi les sujets classiques aux côtés des enlèvements de pirates, viols, tyrannicides, déshéritements, qu'énumèrent les présentations de la déclamation antique¹⁰. Les critiques modernes se sont souvent montrés perplexes quant à l'intérêt de tels exercices et ont été prompts à en dénoncer les dérives¹¹. Certes, on reconnaît bien certaines qualités aux déclamations (le développement de l'imagination, du sens du romanesque et de l'esthétique, la recherche dans l'expression, la conservation de l'esprit républicain, l'édification morale...), mais leurs quelques vertus ne parviennent pas à compenser leurs vices. Tout d'abord, avec leurs sujets horribles ou alambiqués, les déclamations semblent délibérément tourner le dos à la réalité, qu'elle soit historique ou simplement quotidienne, au profit de l'invraisemblable, de l'improbable, parfois même du sordide et de l'obscène. Il y a ensuite un haut degré de complexité et d'artificialité dans la conception et codification des exercices imaginés par les rhéteurs, et on doute qu'ils puissent former à l'art du barreau, ou à quoi que ce soit de concret et d'utile. Cette artificialité apparaît également dans le traitement des causes : les « corrigés » conservés sont truffés de bons mots, de morceaux de bravoure, de *descriptions*¹² pathétiques parfois sans grand rapport avec l'affaire. Plus soucieux d'obtenir les acclamations du public, de condisciples, parents, amis ou curieux de passage, que de les persuader, les élèves se préoccupaient avant tout de faire la démonstration de leur virtuosité. Enfin, comme si les Anciens avaient été pris d'une frénésie collective, les controverses semblaient remporter un franc succès et donnaient lieu à des représentations publiques : les séances données par des rhéteurs célèbres attiraient les foules et constituaient une sorte de spectacle mondain, au même titre que les lectures publiques d'œuvres littéraires (*lectiones*) en vogue à la même époque ; d'aucuns s'entraînaient toute leur vie à déclamer et, dédaignant le barreau et le forum, se consacraient exclusivement à cette activité¹³. Conséquence logique mais dommageable pour certains, les Anciens ont appliqué les recettes apprises chez le rhéteur à toute leur littérature¹⁴. À l'instar de Tacite, dans son *Dialogue des orateurs*, tout cela ne pouvait signifier, pour beaucoup, que le déclin de la rhétorique et des lettres latines, singeant en vain une liberté perdue¹⁵.
- 4 Un examen approfondi permet d'apporter quelques nuances à des jugements si négatifs. Tout d'abord, les Anciens avaient déjà conscience de ces reproches et les avaient déjà formulés¹⁶. Les rhéteurs reprenaient souvent ceux qui s'emportaient trop facilement dans des développements inutiles à la cause. Ils comprenaient l'écart qui

pouvait séparer les exercices d'école et les plaidoiries de procès et qu'aborder celles-ci comme des déclamations pouvait mener à de graves déconvenues¹⁷. Les aspects juridiques et la connaissance des lois pouvaient s'apprendre auprès d'un juriste ; l'expérience directe par la fréquentation des tribunaux devait compléter la formation¹⁸ ; le sens du jugement ou la « prudence¹⁹ » devait inciter à ne pas appliquer trop strictement les recettes ou les règles de l'art, conçues comme des guides plutôt que comme des normes²⁰, à sélectionner les arguments et les développements les plus appropriés et à adapter la théorie aux circonstances particulières de l'affaire. Ensuite, les sujets de controverses n'étaient sans doute pas si éloignés de la réalité contemporaine : la littérature, les documents épigraphiques ou papyrologiques nous montrent que les attaques de pirates, les reconnaissances tardives, les péripéties diverses n'étaient pas rares et que la réalité elle-même se présentait parfois sous un jour improbable et imprévisible par un code de loi. Même les sujets fantaisistes présentaient parfois des similitudes avec les façons d'aborder des affaires réelles²¹. La controverse permettait donc de se familiariser avec l'argumentation et le vocabulaire juridique, mais elle pouvait aussi à l'occasion revêtir une dimension politique en faisant allusion à l'actualité par des moyens détournés²². De façon générale, l'exercice représentait les mœurs et les valeurs de la société, permettait de les incarner, de les comprendre, de les discuter à travers des cas concrets ; dans cet espace, on pouvait éprouver et susciter des émotions semblables à celles de la vie réelle, avec un effet cathartique.

- 5 La thèse du déclin de la rhétorique, qui constitue l'arrière-plan de la plupart des critiques, mérite elle-même d'être nuancée²³ : de nombreux témoignages laissent entrevoir une activité judiciaire et politique intense, en particulier au niveau local ou intra-local, qui, pour une large part, ne pouvait être totalement contrôlée par l'empereur ; se rapprocher du pouvoir central, s'en attirer les faveurs et influencer sur ses décisions constituait un enjeu politique majeur qui s'exerçait à travers les discours épideictiques ; pour un membre de l'élite locale ou un sophiste ambitieux, l'organisation de l'Empire offrait de nombreuses occasions de se distinguer et de gravir les échelons ; l'activité rhétorique, loin d'avoir disparue, empruntait seulement d'autres chemins.
- 6 Enfin, peut-on reprocher à l'exercice de n'être qu'un exercice, une simulation de la réalité, alors que c'est précisément ce qui fait sa spécificité et son intérêt ? Il ne faudrait pas perdre de vue, au milieu de considérations politico-sociales et esthétiques, que la controverse était avant tout un outil pédagogique de formation des esprits²⁴ à la rhétorique dont le but premier était d'apprendre et d'exercer une technique ; cet outil a été exploité pendant plusieurs siècles et avait donc dû faire ses preuves dans sa capacité à atteindre ses objectifs. Il ne faudrait pas non plus perdre de vue la pratique elle-même, car c'est aussi en faisant l'exercice que l'on peut espérer en apprendre davantage sur la manière dont il fonctionne et ses éventuels bénéfices. Aussi, au risque de paraître « plus romain que les Romains eux-mêmes » en revisitant « un système dont les meilleurs d'entre eux ont honni la délirante pédanterie » (J. Carcopino), tout l'enjeu du présent article est de savoir si la controverse pourrait encore s'avérer utile dans la formation de publics contemporains. Mais il convient tout d'abord d'entrer plus avant dans le fonctionnement de la controverse pour comprendre les bénéfices techniques que l'on pourrait en tirer.

2. À quoi sert la controverse ? Le système des « états de la cause » ou l'école de l'invention

- 7 Dans de nombreux traités de rhétoriques que nous avons conservés²⁵, les énoncés de controverse apparaissent le plus souvent pour illustrer la théorie des « états de la cause²⁶ » (gr. : *staseis* ; lat. *status, constitutio*), popularisée par Hermagoras, mais qui nous est principalement connue par le traité éponyme d'Hermogène, qui a reçu des commentaires et auquel les traités ultérieurs font encore référence. Au-delà de la controverse qui permettait d'appliquer la théorie à des cas concrets, c'est le système de pensée lui-même qui avait dû prouver son utilité auprès des maîtres de rhétorique, comme l'exprime très bien Malcolm Heath, auteur de la traduction anglaise du traité d'Hermogène²⁷ :

Je n'ai jamais considéré comme crédible que des générations de professeurs, des professionnels que l'on peut présumer intelligents et compétents, aient pu persister à utiliser une théorie si leur expérience ne les avait pas convaincus qu'elle était une ressource véritablement utile, à la fois pour les professeurs et pour les étudiants²⁸.

- 8 Et c'est le désir de comprendre l'intérêt du système qui a poussé ce spécialiste à le mettre en pratique : « la rhétorique étant une discipline pratique, on ne peut la comprendre qu'en la pratiquant²⁹. » Pendant plusieurs années, Malcom Heath a mis la théorie des *staseis* standardisée par Hermogène à l'épreuve en l'enseignant à ses étudiants et en les soumettant à des exercices tels que celui qui a été cité en préambule.
- 9 Qu'apporte donc la théorie des *staseis* à celui qui l'a apprise ? Elle apprend tout d'abord au futur orateur à identifier le type de cause et le point à trancher (gr. *krinomenon*). Selon que la question touchait aux faits ou aux lois, l'état était dit « rationnel » (gr. *logikê* ; lat. *rationalis*) ou « légal » (gr. *nomikê* ; lat. *legalis*), et ces deux catégories principales comprenaient de nombreuses subdivisions pour constituer un total de treize types³⁰. Ainsi, dans la première catégorie, lorsque c'était la réalité du fait qui était mise en question, on se trouvait dans l'« état de conjecture » (gr. *stochasmos* ; lat. *coniectura*) ; si c'était la qualification du fait qui était discutée, dans l'« état de définition » (gr. *horos* ; lat. *finitio*) ; dans la seconde catégorie, si le texte de loi n'était pas clair et autorisait plusieurs interprétations, il s'agissait de l'« état d'ambiguïté » (gr. *amphibolia* ; lat. *ambiguitas*), etc. Les élèves apprenaient ensuite, pour chaque type de cause, les principaux « points » de l'argumentation à développer (gr. *kephalaia* ; lat. *capitula*), incluant ceux de la partie adverse, et qui avaient été organisés en séquences³¹. Voici, à titre d'exemple, le développement de l'état de définition³².

Proposition (gr. <i>probolê</i>) Éventuellement suivie d'un exposé des faits (<i>narratio</i> ou <i>katastasis</i>)	Présentation de l'affaire, des faits et de la thèse soutenue, et amplification.
Définition (gr. <i>horos</i>)	La défense avance une définition stricte qui place l'acte concerné en dehors de celle-ci.
Contre-définition (gr. <i>anthonismos</i>)	L'accusation avance une définition plus large dans laquelle l'acte concerné peut entrer...

Assimilation (gr. <i>sylogismos</i>)	...et affirme que par extension, la loi invoquée est bien pertinente pour l'affaire présente.
Intention du législateur (gr. <i>gnomê nomothetou</i>)	Les deux parties affirment que leur interprétation de la loi reflète l'intention sous-jacente du législateur.
Quantité ou importance (gr. <i>pêlikotês</i>) & Relation ou importance relative (gr. <i>pros ti</i>)	On montre par amplification que ce qui a été fait est intrinsèquement important et plus important que ce qui n'a pas été fait ou inversement, que ce qui n'a pas été fait est important et plus important que ce qui a été fait.
Opposition (gr. <i>antithesis</i>)	L'acte peut être justifié par ses conséquences positives (gr. <i>antegklêma</i>), par transfert de responsabilité (sur la victime ou une tierce personne) ou par une atténuation (gr. <i>syggnômê</i>).
Antilepse (gr. <i>antilepsis</i>)	La défense affirme que l'acte est en lui-même permis et légitime.
Métalepse (gr. <i>metalepsis</i>)	L'accusation répond en tirant parti des circonstances, qui rendent l'acte criminel.
Qualité (gr. <i>poiôtês</i>) & Intention (gr. <i>gnomê</i>)	Examen de la personne de l'accusé et de ses intentions.
Épilogue (gr. <i>epilogos</i>)	Conclusion.

10

On comprend qu'une telle structure constitue un puissant aide-mémoire permettant de composer un discours, parfois même de manière semi-improvisée ou en un temps limité. Pourtant, il ne s'agit pas d'un plan à suivre aveuglément, qui se substituerait au discours et qui dispenserait l'orateur de la moindre réflexion. En fonction des éléments de l'affaire, du point de vue choisi et de la stratégie adoptée, certains arguments pouvaient avoir plus de force ou, au contraire, être inapplicables ou inappropriés ; il fallait parfois emprunter à d'autres schèmes. L'orateur devait faire preuve de jugement, d'anticipation et de créativité³³.

- 11 Mais l'exercice ne se limitait pas à déterminer les grandes lignes de l'argumentation parmi celles qui étaient disponibles. Il ne s'agit que d'un canevas ou d'un squelette auquel il fallait donner de la substance, ce qui s'apprenait aussi progressivement³⁴. Pour produire un discours au complet, les déclamateurs amateurs devaient déployer toute leur maîtrise des techniques acquises lors des étapes précédentes de leur apprentissage³⁵ (les « exercices préparatoires », gr. *progymnasmata*), apprendre les preuves (*êthos*, *pathos*, *logos*), les parties du discours (*exordium*, *narratio*, *argumentatio*, *peroratio*) et les tâches de l'orateur (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio*, *memoria*). Une attention particulière était accordée à l'expression. Pour chaque controverse qu'il présente, outre la *divisio* des points à traiter, Sénèque le Rhéteur mentionne les meilleures *sententiae*, sorte de bons mots et phrases percutantes, employées par les déclamateurs, ainsi que les couleurs (*colores*), c'est-à-dire les interprétations des attitudes et les motivations attribuées aux protagonistes en fonction des éléments de l'affaire³⁶ (par exemple, la couleur de la démence).

- 12 Pour mieux comprendre, après cette incursion dans la théorie sous-tendue par la controverse, il est temps de la mettre en pratique. Revenons à la déclamation de Pseudo-Quintilien : comment faut-il aborder cette affaire d'empoisonnement ? De prime abord, l'accusation semble avoir le jeu facile, comme le montre l'introduction assez directe (gr. *probolè*, § 1) du discours, car les faits ne sont pas mis en doute : il ne s'agit donc pas d'un état de conjecture. Mais l'accusation se heurte bien vite un problème lié à la loi elle-même à partir de laquelle elle prétend faire condamner la belle-mère : en effet, aucune loi spécifique ne condamne le fait de donner de l'eau à un malade, ni ne définit celle-ci comme du poison. C'est ce qui semble être la stratégie de la défense, exposée à la fin du paragraphe 2 (gr. *horos*), et rendue claire par le jeu étymologique entre *veneficium* et *venenum*. Il s'agit donc d'un état de définition (gr. *horos*, lat. *finitio*) ou d'assimilation (gr. *sylogismos*, lat. *ratiocinatio*) : les rhéteurs n'étaient pas toujours d'accord sur la manière de traiter un même cas de figure³⁷, et ces deux-là sont très proches³⁸. Cette analyse est confirmée par l'argumentation développée. Au paragraphe 3, le déclamateur bouscule quelque peu la séquence classique en annonçant qu'il traitera plus tard du sens qu'il faut attribuer au terme « poison » et développe d'abord le principe d'assimilation³⁹ (*sylogismos*, § 3-4) : lorsqu'il n'existe pas de loi spécifique, il faut se reporter à celle qui est la plus proche. Ce faisant, il contre par avance une tentative d'antilepse (donner de l'eau froide est en soi permis) et aborde également l'intention du législateur (gr. *gnômê nomothetou*, § 5-6) : les lois ont été écrites avec des rubriques générales qu'il faut savoir adapter aux cas particuliers. Vient ensuite la contre-définition (gr. *anthorismos*) qui est construite *ab effectis* (§ 7-9) : ce qui a le même effet que du poison est du poison ou doit être considéré comme tel. Cette section aborde aussi la question de l'importance (gr. *pelikôtês*) et de l'importance relative (gr. *pros ti*) (§ 9) : l'acte est grave et prémédité, il a le même résultat qu'un véritable poison. Mais pour que le geste de la belle-mère soit totalement assimilé à un empoisonnement, l'orateur introduit un autre critère définitoire : l'intention malveillante (*a causa, ab intentione*), qu'il traite à partir du paragraphe 10, sur le mode de la concession progressive (§ 10-12). Dans ce même paragraphe, il annonce également qu'il abordera la personne de l'accusée. Intention (gr. *gnômê*) et qualité (gr. *poiotês*) de la personne font également partie de la séquence proposée par Hermogène, et précèdent la conclusion (gr. *epilogos*). Cela nous autorise à soupçonner une lacune, mais en même temps à imaginer le contenu manquant. Les deux derniers points sont ici intimement liés : c'est à partir des éléments de l'affaire et du type de la personne, c'est-à-dire de son statut de belle-mère, qui, par nature, est propre à attirer le soupçon, que l'orateur peut imaginer et construire l'intention. En effet, l'énoncé de la controverse ne précise pas la motivation de la belle-mère et ne fournit que les faits : plutôt qu'un véritable récit, c'est une juxtaposition d'événements qu'il s'agit de lier de façon logique pour leur donner une intrigue et de la couleur. Comme nous le verrons plus loin, ce critère est d'une grande importance dans la création d'une controverse. Le discours se termine sur l'amorce d'une réplique à une tentative de contestation de la parole des experts, un point qui est peut-être emprunté de l'état de conjecture (lieu commun de la critique des témoins ou des experts) ou une forme d'*antithesis*. Ce point, qui n'est pas toujours présent⁴⁰, ne semble pas recevoir de développement spécifique. Il est normalement suivi du couple antilepse et métalepse⁴¹, qui est imaginable dans ce contexte (cela consisterait à dire que donner de l'eau froide est permis [*antilepsis*], mais pas dans ce cas précis étant donné la maladie et l'avertissement des médecins [*metalepsis*]), mais qui serait sans doute redondant. La section est donc doublement dispensable.

- 13 De façon plus générale, le discours progresse de façon logique et serrée, déductive et inclusive, en allant du général au particulier, avec des annonces qui structurent le propos. Au passage, on peut observer certaines caractéristiques de la technique et du style des controverses : la capacité du déclamateur à développer à l'aide des lieux communs et à amplifier chacun des points de la *divisio*, notamment par des exemples efficaces, à la fois vagues et concrets (le meurtre, les animaux), la recherche du bon mot, les questions rhétoriques, les concessions apparentes, les figures. L'*éthos* est celui d'un homme de bon sens, prudent, compatissant envers la victime, le *pathos* est tout entier tourné contre la belle-mère indigne.
- 14 Tel est, à peu près⁴², le genre de composition que l'on pouvait attendre d'un rhéteur ou d'un déclamateur aguerri. Toutefois, dans la mesure où avant toute mise en forme, la controverse exigeait d'avoir aiguisé son regard et sa capacité à trouver les arguments et stratégies possibles à partir des éléments de l'affaire, elle était d'abord une école de l'invention. On retrouve là la définition d'Aristote.

3. Créer une controverse : une forme d'archéologie expérimentale

- 15 Si la controverse était un outil pédagogique efficace pour exercer la capacité à argumenter, la technique et la créativité dans sa mise en œuvre, il serait tentant de pouvoir l'utiliser à nouveau, et on dispose d'une grande quantité d'énoncés pour le faire. Mais en parcourant les recueils et les traités de rhétorique, on se heurte à l'écart chronologique et culturel. Si la déclamation prise en exemple reste relativement accessible aujourd'hui, la plupart des sujets se réfèrent à des réalités historiques, sociales et économiques très marquées et désormais révolues en Europe occidentale (esclavage, tyrannie, piraterie, répudiation). Ce côté dépassé et obsolète a sans doute contribué à laisser ces exercices aux seuls philologues. À moins que l'objectif consiste précisément à découvrir la culture et la pensée des anciens, comme dans le cours de Malcolm Heath⁴³, ou à aborder de façon détournée des thèmes actuels, et parfois sensibles, exploiter un passé lointain peut constituer un obstacle, un frein et une perte de temps pour un public contemporain et non spécialiste désireux de s'entraîner à la rhétorique. De là naît l'idée de réadapter la controverse à des réalités plus proches et de créer des sujets nouveaux. Cela soulève une question rarement posée : comment les anciens rhéteurs créaient-ils leurs énoncés ?
- 16 Les traités conservés sont très silencieux sur ce point, qu'ils n'abordent pas de manière directe. L'une des raisons probables est que leur objectif est de former des orateurs plutôt que des professeurs. Dans un esprit très pratique de rentabilité immédiate, les recueils de Sénèque le Rhéteur et de Pseudo-Quintilien, les traités comme ceux d'Hermogène ou Fortunatianus ou encore les manuels de *progymnasmata* sont un peu comme nos livres du professeur, nos syllabus ou nos méthodes de langues : des « prêt à enseigner » ou « à apprendre » faciles d'emploi pour qui connaît quelques notions de base ou a déjà suivi le cursus ; ils fournissent un contenu théorique, des applications, une méthode à suivre, mais sans expliquer le pourquoi de la méthode⁴⁴. En outre, on constate que les rhéteurs ne font pas toujours preuve d'originalité : les mêmes énoncés reviennent souvent d'un traité ou d'un recueil à l'autre, parfois avec de légères variantes⁴⁵. Un rhéteur de quelque talent, armé d'un manuel, de quelques discours fameux et de ses souvenirs d'école pouvait sans doute parvenir à faire illusion et à

monter sa propre affaire ou assister un autre rhéteur. Cependant, le nombre d'énoncés originaux que nous avons conservés reste important, permet d'illustrer chaque cas de figure, et indique que certains rhéteurs proposaient leurs propres sujets⁴⁶. Il faut donc tenter de retrouver les secrets de fabrication à partir des produits finis, en tentant de le recréer, par une forme d'archéologie expérimentale⁴⁷ ou de *reverse engineering*.

- 17 Dans les traités exposant la théorie des états de la cause, que ce soit celui d'Hermogène⁴⁸ (*Les états*, I, 14-24) ou ceux rassemblés dans les volumes des *Rhetores Graeci* (Sopatros, etc.) et *Rhetores Latini Minores* (Fortunatianus, Grillius...), une rubrique récurrente attire l'attention. Pour qu'il y ait matière à juger et à créer le débat entre l'accusation et la défense, les causes fictives doivent répondre à certains critères de base. Les causes qui ne répondent pas à ces critères présentent un défaut et sont inconsistantes : elles sont appelées *asystata* (*zêtêmata*), car elles ne se « tiennent » pas (gr. *synistanai* ; lat. *consistere, stare*). Les traités énumèrent ainsi les différents vices de forme que l'on peut rencontrer et dont la liste s'est progressivement étoffée⁴⁹. Proposer de tels sujets devait constituer une faute grave pour tout rhéteur⁵⁰. À ces premiers types s'en ajoutent d'autres situés à mi-chemin entre les *asystata*, totalement déficientes, et les causes recevables, et qui pouvaient de temps à autre être proposés⁵¹. De façon globale, on comprend donc qu'il fallait, au minimum, veiller à éviter ces différents défauts. Il s'agit en somme de garanties visant à préserver la triade jugement, accusation, défense, la possibilité du débat et la créativité : les causes doivent donner lieu à des argumentations contraires, équilibrées et différentes ; les acteurs et leurs actions doivent correspondre au vraisemblable et à la convenance. Ces critères ne sont pas encore suffisants pour composer une controverse, mais ils peuvent quand même nous mettre sur la voie.
- 18 Si les rhéteurs n'ont pas jugé utile de préciser davantage la manière dont on pouvait créer des controverses, c'est peut-être parce que cela leur paraissait naturel ou évident. En effet, mettons-nous un instant dans la peau du rhéteur qui souhaite exercer ses élèves à un état de cause particulier et les voir mettre la théorie en pratique : pour que la cause permette d'illustrer un cas de figure, il suffit que les arguments prévus soient *possibles*. Il en sera de même pour l'avocat ou le déclamateur solitaire qui veut se lancer un défi⁵² ou rêve de retourner un procès mal engagé sur le papier par son talent et par des arguments percutants. Pour composer une controverse, il faut donc lire les traités à rebours, connaître les argumentations et leurs types pour savoir les problèmes auxquels elles sont censées répondre. Selon Hermogène⁵³, les causes sont constituées de deux éléments principaux, les personnes et les actions qu'on leur attribue, auxquels on peut en ajouter un troisième, la ou les lois⁵⁴ ; c'est de ces composants que l'on va pouvoir partir pour soulever des questions et alimenter des argumentations. Ainsi, si l'on veut créer un problème de définition, comme dans l'exemple analysé, il faut que l'acte attribué à l'un des acteurs ne semble pas correspondre intuitivement à la loi invoquée, mais y ressemble par quelque aspect (ses causes, ses moyens, ses conséquences) ; ensuite, l'intention joue également un grand rôle en tant que critère définitoire : elle se tire généralement de la personne, qui peut être un individu déterminé (Oreste, Hannibal, Cicéron) ou un type (un héros, un tyran...), qualifié ou non (un jeune débauché) et en opposition avec un autre (un riche et pauvre), mais aussi de précédents douteux, de paroles à double entente, de témoignages. Dans la déclamation de Pseudo-Quintilien, le problème laisse la place pour un jeu de définitions et d'interprétations antagonistes ; l'intention qui préside au geste de la belle-mère n'est donc pas précisée pour laisser le champ libre à l'imagination et à une argumentation

qui doit trouver à s'appuyer sur la qualité de la personne, c'est-à-dire ici son statut familial. En isolant et en démêlant ainsi les fils qui constituent la trame de la controverse, on peut traduire un type en principes de composition, doser et canaliser la créativité en déterminant les zones où porteront les efforts rhétoriques ; on peut étoffer un portrait, ajouter ou retrancher des éléments, orientés ou ambigus, qui pourront servir d'arguments dans un sens ou dans un autre, pour créer une variante et selon les cas, changer le *status*. En voici un exemple⁵⁵ :

Un homme avait un fils. Après avoir perdu la mère de cet enfant, il épousa une autre femme. Le père, son fils et sa nouvelle épouse vécurent heureux pendant un an, jusqu'à ce que le fils tombe gravement malade. Le docteur expliqua au père que le garçon mourrait s'il buvait de l'eau froide. Deux jours plus tard, le garçon avait soif et sa belle-mère lui donna de l'eau froide. Le garçon décéda. Il avait à peine douze ans. La belle-mère est accusée d'empoisonnement par son mari.

- 19 L'âge du jeune homme est un élément ambigu, qui ne modifie pas le cœur de la question : était-il capable de comprendre les paroles des médecins, de comprendre les enjeux et ce que pouvait signifier le geste de sa belle-mère ? Sa jeunesse pourrait aussi servir à alimenter un statut de victime innocente et à susciter l'émotion. Dans ce cas-ci, la belle-mère pourrait également affirmer qu'elle n'était pas au courant de l'avertissement du docteur, mais cette excuse est rendue difficile par le long délai séparant la consultation du médecin et l'acte qui a conduit au décès du jeune garçon. Enfin, la soif qui est cette fois attribuée à ce dernier peut fournir un appui à la défense et apporter un éclairage positif sur le geste de la belle-mère ; ce faisant, elle peut aussi changer de *status*⁵⁶ en affirmant que le geste, bien qu'interdit, peut être justifié par une autre loi ou le droit naturel (lat. *iure feci*) : on se trouve alors dans l'« état de qualité ». Le piège à éviter dans ce genre de cas est de combiner maladroitement la stratégie de la définition (« ce que j'ai fait ne peut être défini comme un empoisonnement ») et de la qualité (« certes les médecins avaient averti d'un risque mortel et mon geste peut dès lors être perçu comme une tentative de meurtre, mais qui peut refuser de l'eau à un assoiffé ? » ou « qui peut vivre sans eau ? »), qui peuvent être contradictoires et engendrer une argumentation dite « du chaudron ».
- 20 Mais l'on peut aussi transposer ces mêmes structures dans une autre réalité, plus proche ou contemporaine. Afin de pouvoir expérimenter de nouveaux énoncés sur un jeune public, nous avons choisi d'exploiter un univers familier : le microcosme de l'école⁵⁷. Les controverses énoncées dans l'introduction de ce dossier (« Balle perdue », « La part de gâteau ») s'inspirent de la déclamation de Pseudo-Quintilien et reposent sur le même état de définition. On peut encore y ajouter l'énoncé suivant, où l'acte n'a pas vraiment lieu, ce qui ouvre une autre voie à l'argumentation⁵⁸ :

« L'élève à la paire de ciseaux »

Il est strictement interdit d'introduire des armes à l'école. Avant le début d'un cours, deux élèves ont une violente dispute. L'un des deux élèves se dirige vers l'autre. Alerté par le bruit, un professeur rentre en classe. L'élève qui s'était avancé se ravise et se hâte de retourner à sa place. Dans sa précipitation, il laisse tomber une paire de ciseaux de sa poche. Il est accusé d'avoir voulu faire usage d'une arme.

- 21 Enfin, cet autre exemple s'appuie sur l'état de qualité :

« La fausse alerte »

Il est strictement interdit de quitter la classe sans l'autorisation du professeur. En plein cours, l'alarme incendie retentit inopinément, alors qu'aucun exercice n'avait été annoncé. Un élève se précipite vers la sortie, entraînant ses camarades dans une cohue générale. Les élèves sont finalement rassemblés comme le prévoit la

procédure⁵⁹. Il s'agissait d'une fausse alerte. Au retour en classe, le professeur sanctionne les élèves qui ont quitté la classe sans son autorisation.

- 22 Certes, la réalité elle-même se présente souvent sous un jour plus complexe ou plus simple ; elle est ici cloisonnée dans une structure *ad hoc* pour les besoins de l'exercice et paraît souvent improbable. On ne peut pas non plus prétendre qu'un renvoi ou une sanction disciplinaire dans le milieu scolaire est socialement, psychologiquement ou politiquement équivalente à un empoisonnement (et à la peine de mort), à un déshéritement ou un bannissement dans l'Antiquité : comment peut-on savoir ce que ressentaient exactement les Anciens face à telle ou telle affaire ? On se perdrait alors dans des considérations anthropologiques et culturelles sans fin et sans doute insolubles. De même, relèvent plutôt du champ de l'histoire des idées les raisons pour lesquelles certains arguments seront effectivement développés tandis que d'autres seront jugés inacceptables. Ce qui importe au niveau rhétorique, pour atteindre l'objectif qui consiste à produire des arguments et à manier des stratégies argumentatives, est que la structure du cas soit respectée afin qu'un problème similaire apparaisse et laisse la possibilité de développer ces différentes stratégies. Une fois la cause créée, il reste à la passer au crible des *asystata*, mais il est toujours difficile, avant la mise en pratique, de savoir s'il n'y a pas un vice caché⁶⁰, ou si la cause sera jugée défendable. En bonne méthode scientifique, l'étape suivante consiste à soumettre l'*hypothesis* à l'épreuve de l'expérimentation.

4. Pratiquer la controverse dans les classes

- 23 C'est dans le cadre d'un projet de recherche intitulé « Exercices de rhétorique : raison pratique, créativité, citoyenneté » visant à tester les exercices de rhétorique dans l'enseignement secondaire et universitaire afin de les réintroduire dans les formations de demain, que l'équipe de recherche du GRAL⁶¹ et moi-même en sommes venus à nous intéresser à la controverse et à l'expérimenter. Le projet s'inspire au départ des *dissoi logoi* pratiqués par les premiers sophistes⁶² et qui consistaient à soutenir successivement deux points de vue opposés sur la même question. Parce qu'elle devait permettre de développer des argumentations contraires, différentes et équilibrées sur une même question, la controverse conserve les propriétés et l'esprit des *dissoi logoi*. Elle répondait donc parfaitement à nos exigences et nos ambitions : développer le regard technique sur le discours et la capacité à argumenter, et en même temps favoriser l'émergence de certaines qualités comme l'ouverture d'esprit, la flexibilité mentale, la créativité, la curiosité et l'empathie par la pratique de la suspension du jugement⁶³. En outre, le cadre offert par cet exercice plonge immédiatement l'apprenant dans une situation concrète (même si fictive) et l'incite à produire très rapidement des arguments circonstanciés.
- 24 Nous avons donc choisi de tester la controverse dans l'enseignement secondaire. Rares sont les initiatives pédagogiques de ce genre⁶⁴ qui s'adressent à un public aussi jeune avec une matière aussi complexe. La controverse venait en effet couronner le parcours de l'étudiant en rhétorique. Il est toutefois difficile de savoir à quel âge les élèves de l'Antiquité passaient entre les mains du rhéteur⁶⁵, et encore moins de savoir à quel moment ils abordaient la controverse⁶⁶ ; des recherches modernes indiquent en revanche que l'entrée au lycée est un moment clé dans le développement de l'esprit, et plus précisément dans la perception de l'autre⁶⁷. En outre, parce qu'elle était l'exercice

le plus avancé, la controverse offrait aussi le plus de latitude et la possibilité pour les élèves de développer des argumentations variées. Grâce aux responsables de la didactique du français et de latin de l'Université Libre de Bruxelles, nous avons pu entrer en contact avec le jeune athénée Marguerite Yourcenar⁶⁸, qui a choisi de pratiquer une pédagogie active et accueille un public très diversifié dans une zone multiculturelle de Bruxelles. Nous avons pu collaborer avec l'équipe pédagogique pour mettre en place une première série de séances expérimentales dans une classe de première année secondaire dans le système belge⁶⁹.

- 25 Après avoir posé un minimum de repères théoriques et linguistiques (qu'est-ce que la rhétorique ? qu'est-ce qu'un argument ? comment peut-on l'exprimer ?) et expliqué le but de nos séances, nous avons demandé aux élèves de travailler par petits groupes de quatre ou cinq, composés de façon aléatoire par leur professeur titulaire⁷⁰. Pour la première séquence d'introduction, tous les groupes ont travaillé sur le même exercice (« la fausse alerte ») ; pour la seconde séquence, les groupes ont reçu des exercices différents, parmi lesquels nous avons mélangé des énoncés anciens⁷¹ en traduction et des énoncés inventés (mais sans révéler cette distinction). L'ensemble des deux séquences pédagogiques s'est étalé sur quatre ensembles de deux heures de cours. Il ne s'agit pas à ce stade de produire des discours complets⁷², mais d'initier les élèves à l'invention rhétorique et l'argumentation, en profitant du potentiel créatif de l'exercice que nous testions en même temps : la consigne était de produire au moins trois arguments en faveur de chaque point de vue dans une durée limitée (20 à 30 minutes). Chaque séquence pédagogique s'est déroulée en deux temps : une phase de production d'arguments suivie d'une phase d'évaluation où il s'agit d'amener les élèves à porter un regard réflexif, à la fois critique et technique, sur leurs propres arguments. Chaque exercice donne lieu à une production écrite et est enregistré par caméra vidéo.
- 26 Les élèves se sont révélés très performants dans la phase de production, et on n'observe pas de différence notable entre les exemples anciens et inventés. Malgré la difficulté que peut représenter cette tâche nouvelle, les élèves étaient généralement impatients de se lancer dans les exercices proposés. Ceux-ci créent d'emblée un espace d'échange différent du débat traditionnel : les élèves parviennent, avec une habileté déroutante, à passer de l'accusation à la défense, du point de vue du professeur à celui de l'élève, sans tenir à une position plus qu'à une autre. La curiosité, l'absence de prise en compte de l'opinion personnelle (et du risque de stigmatisation) et l'émulation stimulent la créativité : les arguments timides et attendus du début cèdent rapidement la place à la quête avide d'un autre argument, plus élaboré, plus original, plus audacieux. Dans le même temps, les élèves exercent leur esprit critique vis-à-vis des arguments avancés ou de l'application de la règle dont ils voient le caractère conventionnel et discutable, mais aussi rationnel et responsable en ce qu'elle est un choix qui peut se justifier par des arguments et repose sur des valeurs partagées. Le dispositif se révèle ainsi très efficace pour exercer la capacité à voir une même situation à travers d'autres yeux. Dans le cas de « la fausse alerte » par exemple, si les élèves se solidarisent de prime abord avec leurs homologues fictifs, jusqu'à rejeter la responsabilité sur le professeur, en se replongeant dans les événements à travers une autre perspective, ils parviennent à se départir de ces impressions et à développer une certaine empathie vis-à-vis du professeur, dont ils incarnent alors spontanément le point de vue à la première personne : car étant responsable de ses élèves, le professeur pourrait « avoir des problèmes avec son patron » ou aurait pu « remonter pour rien » et « risquer sa vie » en

cherchant « dans les escaliers en flammes » des élèves qui « ont agi de façon égoïste en ne pensant qu'à eux-mêmes⁷³ ».

- 27 Une fois la phase de production achevée, les réponses sont mises en commun et notées au tableau ; c'est l'occasion pour les autres groupes de découvrir les réponses (et selon le cas, l'énoncé) de leurs condisciples, d'émettre des commentaires et de fournir d'éventuels nouveaux arguments. Les élèves ont alors sous les yeux le fruit de leur travail : des arguments variés et nombreux, empreints de rationalité, plus ou moins construits, pertinents et percutants, autrement dit tout un éventail de stratégies et de choix rhétoriques possibles qui constituent alors la matière de la seconde phase évaluative et critique, susceptible d'amener les élèves à un niveau de réflexion technique. À titre d'échantillon, examinons brièvement quelques-unes des réponses fournies sur la 350^e petite déclamation de Quintilien et « l'élève à la paire de ciseaux », deux sujets qui avaient été proposés lors de la seconde séance⁷⁴.
- 28 Si l'on se reporte aux *kephalaia* censés être abordés en pareils cas et à la déclamation de Pseudo-Quintilien, on remarque que les élèves n'exploitent pas l'ensemble des orientations disponibles, ce qui semble indiquer que la maîtrise de celles-ci nécessite un certain entraînement, voire un enseignement théorique. Si dans le premier cas, ils traitent effectivement les deux volets de la définition (effets et intention), ils semblent avoir été absorbés dans l'exemple ancien par le vide laissé quant aux intentions de la belle-mère et se sont donc concentrés sur le motif de l'acte. Toutefois, au niveau de la défense de ce second exercice par exemple, le panel est assez varié : on retrouve la définition, le rejet de la responsabilité (*remotio* et *relatio criminis*), et l'excuse (accident involontaire). Toutes les réponses ne sont pas toujours à proprement parler des arguments, ou des données, mais correspondent parfois à d'autres parties du syllogisme ou à des raisonnements plus larges. Enfin, les élèves font preuve d'une grande imagination et de fantaisie au niveau des couleurs, que l'on pourrait parfois qualifier d'hollywoodiennes, mais qui n'ont pourtant rien à envier à celles des déclamateurs antiques⁷⁵ : l'expérience révèle que l'enjeu motive et que l'émulation pousse à retravailler les réponses fournies, à étoffer l'histoire ou à délaisser une solution jugée trop banale pour une autre qui sera originale et unique. Ainsi peuvent donc s'expliquer les excentricités des orateurs antiques.
- 29 Au cours de la seconde phase, nous guidons la réflexion des élèves en relevant certains arguments, en demandant de les comparer, d'évaluer leur efficacité ou leur vraisemblance, d'identifier des similitudes, d'un point de vue à l'autre ou d'un exercice à l'autre. Nous tâchons alors de leur montrer comment on peut tirer argument des causes, des circonstances ou des conséquences, que leur arguments s'appuient sur des valeurs sous-jacentes, suscitent certaines émotions ou dessinent un portrait moral de l'énonciateur ; nous discutons de la pertinence et de la plausibilité des réponses, du coût qu'il peut y avoir à ajouter des informations et de possibles améliorations. Sans atteindre un jugement proprement technique et le vocabulaire abstrait qui permet de nommer les phénomènes observés, les élèves parviennent néanmoins à sentir les récurrences et les différences que nous mettons en évidence : ainsi, dans l'affaire d'empoisonnement, ils avaient proposé « l'eau n'est pas [par nature] du poison » (*antilepsis*) comme argument pour défendre la belle-mère, mais aussi reconnu, pour l'opinion opposée, que dans ce cas, les médecins avaient annoncé que l'eau pouvait avoir les mêmes effets que le poison (*metalepsis*) et que la belle-mère est donc responsable et condamnable pour son geste ; sur cette base, ils ont été capables de

retrouver l'argument correspondant de la défense dans l'exercice inventé (les ciseaux ne sont pas une arme et font même partie du matériel scolaire), mais aussi de reconstruire sur le modèle précédent une réplique de l'accusation qu'ils n'avaient pas exprimée préalablement. Sachant que les élèves n'avaient reçu aucune explication théorique sur la manière d'identifier et de traiter les différents cas de figure, la controverse dépasse ici le statut de la simple application : elle se révèle un puissant support pédagogique permettant de développer une connaissance intuitive de notions aussi complexes que l'*ethos*, le *pathos*, les lieux ou les stratégies rhétoriques ; elle permet aussi de (faire) prendre conscience que l'argument peut être un objet de réflexion détaché de la personne et que l'argumentation peut faire l'objet d'une technique et d'un enseignement spécifique.

- 30 En conclusion, une lecture alliant étroitement la philologie et la connaissance de la technique rhétorique contemporaine⁷⁶ a permis de mieux comprendre le potentiel pédagogique de la controverse et de guider une adaptation raisonnée, mais la mise en pratique est tout aussi indispensable en ce qu'elle permet de réaliser le potentiel de l'exercice, d'en observer le fonctionnement et les effets. Même s'ils ont été étonnés d'apprendre que l'exercice auxquels ils ont été soumis, et certains des énoncés, avaient environ deux mille ans, les élèves qui se sont ainsi essayés à la controverse n'ont pas eu besoin d'un long discours pour être convaincus de son intérêt et du profit qu'il pouvaient tirer de cette pratique pour leurs conseils de classe hebdomadaires, un futur métier d'avocat ou leur rôle de citoyen. Preuve, s'il en était besoin, que les vieilles recettes, issues du savoir-faire des rhéteurs antiques, peuvent toujours se révéler utiles.

ANNEXES

ANNEXE 1. Document : « L'eau froide donné à un beau-fils » (Ps.-Quint., *Decl. min.*, 350)

Incipit : *Veneficii ago. Filium meum perisse*. Traduction personnelle établie sur la base de l'édition de D. R. Shackleton Bailey, [Quintilian]. *The Lesser Declamations*, vol. II, edited and translated by D. R. Sh. B., Londres-Cambridge, Mass., Loeb Classical Library, 2006.

1 Je porte une accusation d'empoisonnement. Que mon fils a été tué et que c'est à cause de la boisson que lui a donnée sa belle-mère qu'il a été tué, je le prouverai sans peine. Car l'accusée ne nie pas que la boisson ait été donnée par elle et les avertissements des médecins montrent que cette boisson était dangereuse. Elle ne peut même pas arguer l'ignorance pour sa défense : ce qui est arrivé avait été annoncé. 2 Aussi ne se fie-t-elle pas autant à sa défense qu'à la loi et ne peut-elle aussi bien dire ne pas avoir commis le crime que l'avoir perpétré impunément. Elle ne croit pas qu'elle puisse être coupable d'empoisonnement car elle n'a pas donné de poison.

3 Nous verrons plus tard à la fois comment il faut comprendre le terme “poison” et si ce qui fut donné à ce moment-là était du poison ; pour l’instant, supposons qu’aucune loi n’ait été expressément établie pour le présent crime : ne faudrait-il pas utiliser celle qui s’en rapproche le plus ? 4 Je n’ignore pas que dans les procès de ce genre, mais de moindre importance, on tend souvent à soutenir que si celui qui réclame une amende use de la mauvaise formule d’accusation, on considère qu’il ne plaide pas comme il aurait dû. Mais cela ne vaut que lorsqu’on peut présenter une autre règle de droit sous laquelle il aurait fallu porter l’accusation. Si donc on me dit sous quelle autre loi j’aurais dû introduire mon accusation, c’est à juste titre que l’on peut rejeter celle que j’utilise en ce moment. Mais vous refusez de reconnaître mon accusation et vous n’indiquez pas non plus sur quelle loi je dois me rabattre si je suis exclu de celle-ci. Vous soutenez que ce qu’elle a fait, même si c’est un crime, il était permis de le faire. 5 Pourtant, même si cela n’a pas été inscrit expressément, il découle d’une habitude des tribunaux que chaque fois qu’aucune accusation spécifique ne peut être trouvée contre le crime, on utilise la plus proche et semblable. La prudence des Anciens n’a pas pu être à ce point grande (bien qu’elle fût déjà la plus haute) pour parer à toute espèce de malveillance. 6 Et c’est pour cette raison que les lois ont été écrites de manière générale et réparties en différentes catégories. Le meurtre semble indiquer le sang et le fer ; mais si un homme a été assassiné d’une autre manière, nous devons revenir à cette loi ; s’il a été plongé dans l’eau, s’il a été précipité depuis une hauteur très élevée, il sera vengé par la même loi que celle pour celui qui aurait été frappé par le fer. Et il en est de même pour les autres affaires similaires. La loi sur l’eau froide n’a pas été écrite ; il est cependant nécessaire de revenir à celle qui punit l’empoisonnement, car l’eau froide a eu le même effet que le poison.

7 Cela dit, je concède que ce n’était pas du poison. Mais maintenant, comment pouvons-nous comprendre et interpréter le poison ? Selon moi, comme une boisson donnée pour causer la mort. La question n’est pas de savoir de quelle substance il s’agit, mais bien quel est l’effet. Car en matière de poisons, il y a différentes sortes, différents noms et aussi divers effets. L’un est extrait de racines d’herbes, l’autre est obtenu à partir d’animaux mortels ; il y en a qui gèlent le sang par refroidissement, d’autres brûlent les organes vitaux par excès de chaleur. Mais tous tombent sous le coup de la même loi sur l’empoisonnement. 8 Et qui plus est, par la nature des choses, il est manifeste et reconnu que chaque organisme est vulnérable à un poison différent. Certains produits, mortels pour nous, se révèlent même être des remèdes pour certains animaux ; certains autres, qui sont utilisés pour le plaisir et le luxe, causent la mort à de nombreux animaux. Il en va de même pour les remèdes. Et pourquoi n’y aurait-il donc pas aussi une distinction de moment ? 9 Ce que cela provoque à un autre moment ne compte pas : dans le cas présent, c’est un poison. Mais comment pouvons-nous le soutenir ? D’abord par l’intention du donneur, ensuite par l’effet. Quelle était l’intention du donneur, je le montrerai tout de suite ; en attendant, il n’y a pas de doute sur l’effet. Voulez-vous en juger ? Ce poison était si sûr qu’il avait été prédit. En somme, qu’est-ce que le jeune homme aurait pu subir de plus s’il avait bu du poison ? Prenons d’un côté cette potion dont vous agitez sans cesse le nom et mettez de l’autre celle que vous avez administrée : les médecins en diront la même chose. S’il n’y a pas de différence dans la mort, il n’y a pas de différence dans le crime.

10 Voilà pour ce qui concerne le droit. Mais pour appliquer à l’accusée la loi qui lui convient, examinons aussi proprement l’intention. Je ne dirai pas quel type de

personne est celle qui a donné <la boisson> ; mais je rétorque, pour l'instant, qu'elle a donné de l'eau froide. Supposons que les médecins ne l'aient pas défendu, qu'ils n'aient eu aucune crainte. Il suffit déjà qu'ils n'aient pas donné leur accord. Je ne veux pas charger la personne, et je passe sous silence l'avertissement : vous avez donné à un malade ce que son père ne lui aurait pas donné. 11 Si même l'un des médecins avait dit que la boisson aurait seulement pu lui faire du mal, j'aurais quand même dit que peut-être vous ne vouliez pas qu'il mourût, mais que vous vouliez lui faire du mal. Mais en l'occurrence, tous les médecins convenaient qu'il périrait s'il avait bu de l'eau froide : vous lui en avez donné après que cela fut certain. 12 J'aimerais savoir si vous aviez fait une telle chose auparavant et quand il était en bonne santé. Car si vous l'avez fait, la façon dont il a été conduit vers un tel danger est claire ; si vous ne l'avez pas fait, il est alors clair que vous aviez un motif pour le faire. « Je ne pensais pas lui faire du mal et je n'ai pas cru les médecins. Les expériences des médecins sont-elles à ce point ignorées ? » [Lacune probable pour la fin du discours]

ANNEXE 2. Tableau : « les états de la cause »

I	États « rationnels » (gr. <i>staseis logikai</i> ; lat. <i>status/constitutiones rationales</i>)	
1	La conjecture (gr. <i>stochasmos</i> ; lat. <i>coniectura</i>)	On nie avoir commis l'acte dont on est accusé.
2	La définition (gr. <i>horos</i> ; lat. <i>finitio</i>)	On ne nie pas l'acte, mais sa qualification en tant qu'instance du crime que nous reproche l'accusation.
	La qualité (gr. <i>poiotês</i> ; lat. <i>qualitas</i>)	
3	Antilepse (gr. <i>antilepsis</i> ; lat. <i>qualitas iuridicialis absoluta</i>)	On maintient que l'acte n'était pas défendu (en vertu de la loi, de l'art, de la coutume ou de la nature).
	Antithèse ou opposition (gr. <i>antithesis, antithetikê</i> ; lat. <i>qualitas iuridicialis adsumptiva</i>)	On concède que l'acte était <i>prima facie</i> une faute, mais on soutient que d'autres facteurs peuvent le contrebalancer ou l'annuler. Cela peut se faire de quatre façons :
4	compensation (gr. <i>antistasis</i> ; lat. <i>comparatio</i>)	l'action est justifiée par des conséquences positives ;
5	contre-accusation (gr. <i>antegklêma</i> ; lat. <i>relatio criminis</i>)	la responsabilité de l'acte est imputable à la victime ;
6	report de responsabilité (gr. <i>metastasis</i> ; lat. <i>remotio criminis</i>)	la responsabilité de l'acte est imputable à une tierce partie ;

7	excuse (gr. <i>syggnômê</i> ; lat. <i>concessio</i>)	on tente de minimiser la gravité de l'acte.
8	État pragmatique (gr. <i>praktikê</i> ; lat. <i>qualitas negotialis</i>)	On évalue une action future (comme dans les discours délibératifs).
9	Métalepse (gr. <i>metalepsis</i> ; lat. <i>translatio</i>)	On conteste l'action judiciaire elle-même par une procédure d'exception (gr. <i>paragraphê</i>) qui s'appuie soit sur un texte (gr. <i>eggraphos</i>) soit sur les circonstances (gr. <i>agraphos</i>) ; la seconde procédure étant plutôt le propre de l'accusation.
II	États légaux (gr. <i>staseis nomikai</i> ; lat. <i>status/ constitutiones legales</i>)	
10	La lettre et l'esprit (gr. <i>dianoia kai rhêton</i> ; lat. <i>scriptum et voluntas</i>)	On tente de déterminer l'application d'une loi en invocant son contenu explicite ou l'intention implicite du législateur.
11	L'antinomie (gr. <i>antinomia</i> ; lat. <i>leges contrariae</i>)	La question naît d'un conflit entre deux ou plusieurs textes ou dans les dispositions prévues par un seul texte et en fonction des circonstances. On discute pour savoir à quelle loi ou disposition il faut accorder la préséance.
12	L'assimilation (gr. <i>sylogismos</i> ; lat. <i>ratiocinatio</i>)	On tente d'étendre l'application d'une loi à un cas similaire à ceux qu'elle prévoit.
13	L'ambiguïté (gr. <i>amphibolia</i> ; lat. <i>ambiguitas</i>)	On discute de la manière dont il faut interpréter une loi dont le texte est ambigu.

ANNEXE 3. Tableau : les *asystata* et les causes intermédiaires

I	Les <i>asystata</i>	Causes déficientes, présentant un vice de forme.
1	La cause « dépourvue de circonstances » (gr. <i>aperistaton</i>)	Le sujet ne présente pas de circonstances susceptibles d'alimenter l'argumentation (ex. : un père déshérite son fils sans raison).
2	La cause « totalement égalitaire » (gr. <i>isazon</i>)	L'accusation et la défense ont des arguments identiques (ex. : deux jeunes hommes riches et mariés à de belles femmes se surprennent mutuellement alors qu'ils sortent l'un de chez l'autre).

3	<p>La cause « unilatérale » (gr. <i>monomeres</i>)</p> <p>À ce type se rattache aussi la cause « sans couleur » (gr. <i>achrômon</i>), mais qui en est parfois distinguée : il s'agit de sanctionner l'absence d'interprétation possible et le manque de place pour la créativité</p>	<p>Seule l'une des deux argumentations peut être développée (ex. : un tenancier de maison close piège et tue dix jeunes gens qui venaient lui faire la fête).</p>
4	<p>La cause « aporétique » (gr. <i>aporon</i>)</p>	<p>Le traitement de la cause mène à des résultats contradictoires et à une impasse (ex. : « Alexandre reçoit en songe le conseil de ne pas croire aux songes et consulte »).</p>
5	<p>La cause « réciproque » (gr. <i>kata to antistrephon</i>)</p>	<p>L'accusation et la défense échangent leurs argumentations à la suite d'une péripétie (cf. Hermog., <i>Les états</i>, I, 16).</p>
6	<p>La cause « invraisemblable » (gr. <i>apithanon</i>)</p>	<p>L'in vraisemblance provient d'une incompatibilité entre le caractère de la personne et l'acte qu'on lui prête (ex. : Socrate est décrit comme le tenancier d'une maison close).</p>
7	<p>La cause « impossible » (gr. <i>adunaton</i>)</p>	<p>L'action est impossible (ex. : Apollon ment).</p>
8	<p>La cause « inconvenante » (gr. <i>adoxon</i> ou <i>aprepes</i>)</p>	<p>Le sujet est déplacé ou scabreux (ex. : un mari prostitue son épouse, un héros réclame en récompense le droit de pouvoir épouser sa propre fille).</p>
II	Les causes intermédiaires	Causes situées entre les <i>asystata</i> et les causes recevables.
1	<p>La cause « déséquilibrée » (gr. <i>eteroppepes</i>)</p>	<p>La balance penche trop nettement en faveur d'un point de vue, même si l'autre reste défendable.</p>
2	<p>La cause « mal façonnée » (gr. <i>kakoplaston</i>)</p>	<p>Le sujet pêche par une impossibilité historique.</p>
3	<p>La cause « dont le jugement est acquis d'avance » (gr. <i>proeilêmmenon têi krisei</i>)</p>	<p>Il paraît difficile pour un juge de condamner l'accusé, ou de ne pas le faire, en raison de l'évidence de sa vertu ou de sa malignité.</p>

ANNEXE 4. Tableaux : réponses fournies sur « l'élève à la paire de ciseaux » (FRESH) et « l'eau froide donnée à un beau-fils » (Ps.-Quint., *Decl. min.*, 350)

Je corrige la grammaire et l'orthographe ; j'élimine les réponses trop redondantes qui encombreraient inutilement les tableaux. Les réponses notées en gras sont celles qui ont été fournies dans un second temps, au moment de la mise en commun des réponses et lorsque l'ensemble des élèves avait pris connaissance de l'énoncé du groupe concerné.

IL FAUT SANCTIONNER L'ÉLÈVE	IL NE FAUT PAS SANCTIONNER L'ÉLÈVE
<ul style="list-style-type: none"> - Un élève n'a pas à se balader avec des ciseaux dans sa poche. - Les ciseaux sont très dangereux. - Il ne devait pas prendre des ciseaux à l'école. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les ciseaux ne sont pas une arme. - Les ciseaux font partie du matériel scolaire. - Il ne voulait peut-être pas agresser l'élève avec les ciseaux. - Il a le droit de se défendre.
<ul style="list-style-type: none"> - Il aurait pu faire un mauvais usage de ces ciseaux (et faire les mêmes dégâts qu'avec une arme). 	<ul style="list-style-type: none"> - Il avait simplement oublié ses ciseaux dans sa poche. - Il avait oublié son plumier et mis ses affaires dans sa poche. - Ce n'était qu'un jeu stupide entre gamins. - C'étaient des ciseaux empruntés qu'il voulait rendre. - Les ciseaux étaient dans sa poche (et non pas dégainés). - Quelqu'un a mis les ciseaux dans sa poche pour le faire accuser. - Il n'avait pas prévu de se battre en entrant en classe. - Il les avait peut-être empruntés pour se couper les cheveux.
IL FAUT CONDAMNER LA BELLE-MÈRE POUR EMPOISONNEMENT	IL NE FAUT PAS CONDAMNER LA BELLE-MÈRE POUR EMPOISONNEMENT

<ul style="list-style-type: none"> - Elle aurait dû vérifier l'eau qu'elle donnait à son beau-fils (car les médecins avaient averti des risques). - La belle-mère a volontairement donné de l'eau froide pour se retrouver seule avec son mari (car elle ne voulait pas d'enfant). - La belle-mère a tué son beau-fils pour l'héritage. 	<ul style="list-style-type: none"> - La belle-mère ne savait sans doute pas qu'elle donnait de l'eau froide. - L'eau n'a jamais été un poison. - C'est peut-être son père qui l'a tué, car il lui rappelait trop sa première épouse.
<ul style="list-style-type: none"> - La belle-mère a empoisonné son beau-fils car il avait découvert sa liaison avec le voisin et voulait tout révéler à son père. - La belle-mère est en réalité une arnaqueuse professionnelle : elle a empoisonné le fils et avait ensuite l'intention de faire de même avec le mari. - La belle-mère était la responsable de l'enfant et maintenant, un homme a perdu son fils. 	<ul style="list-style-type: none"> - C'est peut-être un suicide volontaire de la part du fils car il était trop malheureux de la mort de sa mère et il voulait la rejoindre. - C'est sans doute un simple accident : la belle-mère a peut-être voulu donner de l'eau chaude (qui a refroidi) et le fils ignorait peut-être que l'eau froide pourrait le tuer. - La première épouse n'était pas réellement morte et est devenue psychopathe ; après avoir vu son mari remarié à une autre, elle a tué son propre fils pour faire accuser la belle-mère.

NOTES

1. On cite généralement Senèque le Rhéteur, *Contr.* I, préf. 12.
2. F. Desbordes, « La place de l'autre. Remarques sur quelques emplois de "controversia" dans la rhétorique latine », dans G. Clerico et J. Soubiran éd., *Françoise Desbordes. Scripta Varia. Rhétorique antique & littérature latine*, Louvain, Peeters, 2006, p. 161-176.
3. Les rhéteurs insistaient en effet pour que leurs élèves fussent capables de défendre et d'accuser et ne choisissent pas toujours le même côté.
4. Voir par exemple E. Berti, *Scholasticorum Studia. Seneca il Vecchio e la cultura retorica e letteraria della prima età imperiale*, Pise, Giardini editori e stampatori, 2007, p. 99-114 ; D. Van Mal-Maeder, *La fiction dans les déclamations*, Leyde – Boston, Brill, 2007.
5. Ce sont aussi les seuls à avoir reçu des éditions et des traductions récentes.
6. Traduction personnelle établie sur la base de l'édition de D. R. Shackleton Bailly ([Quintilian]. *The Lesser Declamations*, vol. II, Londres-Cambridge, Mass., Loeb Classical Library, 2006). On trouvera une traduction de la déclamation en annexe.
7. Voir à ce propos S. F. Bonner, *Roman Declamation in the Late Republic and Early Empire*, Berkeley et Los Angeles, University of California Press, 1949, p. 1-26 ; H. Bornecque, *Les déclamations et les déclamateurs d'après Sénèque le Père*, Hildesheim, G. Olms, 1902 [1967], p. 39-48 ; J. Fairweather, 1981, *Seneca the Elder*, Cambridge – Londres – New York – New Rochelle – Melbourne – Sydney, Cambridge University Press, 1981, p. 77-131 ; D. A. Russell, *Greek Declamation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, p. 1-20.
8. Pour cette reconstitution, nous nous appuyons sur G. Kennedy, *The Art of Rhetoric in the Roman World (300 B. C. – A. D. 300)*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1972, p. 312-330. Voir également S. F. Bonner, *Education in Ancient Rome, from the elder Cato to the younger Pliny*, Londres, Methuen & Co Ltd, 1977 ; H. Bornecque, *Les déclamations*, op. cit., p. 49-58 ; M.

Winterbottom M., *Roman Declamation*, extracts edited with commentary, Bristol, Bristol Classical Press, 1980, p. 15-26.

9. S. F. Bonner, *Education*, *op. cit.*, p. 310-312.

10. Comparer H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*. Vol. 1. *Le monde grec*, Paris, Seuil, 1948, p. 303 ; *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, vol. 2, *Le monde romain*, Paris, Seuil, 1948, p. 90 ; H. Bornecque, *Les déclamations*, *op. cit.*, p. 80 ; L. Pernot, *La rhétorique dans l'Antiquité*, Paris, Librairie générale française, 2000, p. 201-202.

11. Parmi les pages les plus dures, citons celles d'Henri Bornecque (*Les déclamations*, *op. cit.*, p. 91-133), Jérôme Carcopino (*La vie quotidienne à Rome à l'apogée de l'Empire*, Paris, Hachette, 1939, p. 139-147) et Henri-Irénée Marrou (*Histoire*, *op. cit.*, I, p. 291-306 ; II, p. 87-93).

12. S. F. Bonner, *Roman*, *op. cit.*, p. 58-60 ; J. Fairweather, *Seneca*, *op. cit.*, p. 182.

13. Voir G. Kennedy, *op. cit.* Voir également M. Heath, *Menander. A Rhetor in Context*, Oxford, Oxford University Press, 2004, p. 277-331 ; L. Pernot, *La rhétorique*, *op. cit.*, p. 229-230.

14. Voir E. Berti, *Scholasticorum*, *op. cit.* ; S. F. Bonner, *Roman*, *op. cit.*, p. 149-167 ; J. Fairweather, *Seneca*, *op. cit.*, p. 304-325 ; J. Walker, *Rhetoric and Poetics in Antiquity*, Oxford, Oxford University Press, 2000 ; M. Winterbottom, *Roman*, p. 59-70.

15. « Et si l'on réfléchit que c'est sur des procédés aussi monotones, sur ces exagérations aussi prévues et pénibles, sur des données aussi fausses et malsaines que reposait, en dernière analyse, l'éducation supérieure à Rome, on est saisi d'inquiétude pour les lettres latines qui, vers le milieu du second siècle de notre ère, se meurent de l'abus de littérature ; on tremble pour le sort d'une civilisation dont les excentricités laborieuses présagent la décrépitude ; on est effrayé de l'inanition à laquelle sera vouée l'élite d'une jeunesse qui n'avait plus d'autre pâture intellectuelle que les viandes avariées et creuses que lui débitait le radotage de ces "mandarins" » (J. Carcopino, *La vie*, *op. cit.*, p. 146).

16. S. F. Bonner, *Roman*, *op. cit.*, p. 71-83 ; H. Bornecque, *La déclamation*, *op. cit.*, p. 117-135 ; J. Fairweather, *Seneca*, *op. cit.*, p. 144-148 ; M. Winterbottom, *Roman*, *op. cit.*, p. 1-8. Voir également le chapitre que Pseudo-Denys d'Halicarnasse consacre à la question (*Ars Rhetorica*, 10, H. Usener et L. Radermacher éd., *Dionysii Halicarnasei quae exstant*, vol. 6, *Opusculorum volumen secundum*, Stuttgart, Teubner, 1904-1929 [1965]).

17. Voir par exemple, *Sen. Rhet.*, *Contr.* 7, préf. 7-8.

18. S. F. Bonner, *Roman*, *op. cit.*, p. 80-82 ; *Education*, *op. cit.*, p. 324-325.

19. Sur la notion de *phronêsis*, voir notamment P. Aubenque, *La prudence chez Aristote*, Paris, Quadrige, 1963 [2009] ; Fr. Goyet, *Les audaces de la prudence. Littérature et politique aux XVI^e et XVII^e siècles*, Paris, Classiques Garnier, 2009.

20. Sur cette conception de la règle, voir notamment Fr. Goyet, « Le problème de la typologie des discours », *Exercices de rhétorique*, 1 | 2013, URL <http://rhetorique.revues.org/122> ; J. Lichtenstein, « Le plaisir de l'art et ses règles au XVII^e siècle » dans J. Jouanna, L. Pernot et M. Zink éd., *Charmer, convaincre : la rhétorique dans l'histoire. Cahiers de la villa Kérylos*, 25 (2014), Paris, diffusion de Bocard, p. 217-231.

21. S. F. Bonner, *Education*, *op. cit.*, p. 320.

22. L. Pernot, *La rhétorique*, *op. cit.*, p. 207.

23. M. Heath, *Menander*, *op. cit.*, p. 277-331 ; L. Pernot, *La rhétorique*, *op. cit.*, p. 224-238.

24. H. Bornecque (*Les déclamateurs*, *op. cit.*, p. 121-135) abordait déjà cette réflexion, mais comme beaucoup d'autres, il ne le faisait qu'à l'aune de la littérature contemporaine, pour n'en tirer qu'un bilan très mitigé. Nous proposerons ici une méthode plus originale.

25. Voir notamment, *Rhet. ad Her.*, I-II ; Cicéron, *De Inv.*, II ; Quintilien, *Inst.* VII et les *Rhetores latini minores* (Fortunatianus, Grilius, ...).

26. Sur la théorie des états de la cause, voir D. H. Berry et M. Heath, « Oratory and Declamation », dans S. E. Porter éd., *Handbook of Classical Rhetoric in the Hellenistic Period (330 B.-C.- A. 400)*, Leyde — Londres — New York, Brill, 1997, p. 393-420 ; E. Berti, *Scholasticorum*, *op. cit.*, p. 115-127 ;

- S. F. Bonner, *Roman*, op. cit., p. 51-70 ; *Education*, p. 287-308 ; M. Heath, « Invention », dans S. E. Porter éd., *Handbook of Classical Rhetoric*, op. cit., p. 90-119 ; L. C. Montefusco, *La dottrina degli "status" nelle retorica greca e romana*, Hildesheim – Zurich – New York, Olms-Weidmann, 1986 ; L. Pernot, *La rhétorique*, op. cit., p. 89-92.
27. M. Heath, *Hermogenes. On Issues: Strategies of Argument in Later Greek Rhetoric*, Oxford, Clarendon Press, 1995.
28. M. Heath, « Teaching rhetorical argument today » dans J. G. F. Powell éd., *Logos: Rational Argument in Classical Rhetoric*, Londres, University of London, 2007, p. 106 : « *I never found it credible that generations of, presumably intelligent and competent, professional teachers would have persisted in using the theory if their expérience did not convince them that it was genuinely useful resource, both for teachers and for the students.* » Nous traduisons.
29. M. Heath, « Teaching... », op. cit., p. 105 : « *since rhetoric is practical discipline, it can only be understood through practice.* » Nous traduisons.
30. On trouvera un tableau récapitulatif en annexe.
31. On trouvera un exposé très pratique chez D. A. Russell, *Greek Declamation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983, p. 40-73.
32. Ce tableau et ceux que l'on trouvera en annexe s'appuient sur ceux fournis par M. Heath (« Teaching... », op. cit.). La plupart des traductions françaises sont reprises à Michel Patillon (*Corpus Rhetoricum*, t. 2, *Hermogène. Les États de la cause*, Paris, CUF, 2009).
33. M. Heath, « Teaching... », op. cit., p. 106 ; *Menander*, op. cit., p. 16-17 ; 234.
34. E. Berti, *Scholasticorum*, op. cit., p. 43-78 ; S. F. Bonner, *Education*, op. cit., p. 277-308 ; *Roman*, op. cit., p. 71-83 ; H. Bornecque, *Les déclamations*, op. cit., p. 90-116 ; J. Dingel, *Scholastica materia. Untersuchungen zu den Declamationes minores und der Institutio oratoria Quintilians*, Berlin, New York, De Gruyter, 1988, p. 35-143.
35. S. F. Bonner, *Education*, op. cit., p. 250-276 ; R. Criboire, *Gymnastics of the Mind: Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt*, Princeton, 2001 ; R. Webb, « The Progymnasmata as Practice » dans Yun Lee Too éd., *Education in Greek and Roman Antiquity*, Leyde – Londres – Cologne, Brill, 2001, p. 289-315.
36. Sur cette notion, originellement proche de l'*antistasis*, voir J. Fairweather, *Seneca*, op. cit., p. 166-178 ; S. F. Bonner, *Roman*, op. cit., p. 55-56 ; H. Bornecque, *Les déclamations*, op. cit., p. 99-105 ; G. Kennedy, *The Art*, op. cit., p. 326.
37. M. Heath, « The substructure of stasis-theory from Hermagoras to Hermogenes », *Classical Quarterly*, n°44, 1994, p. 114-29.
38. Chez Hermogène (*Les états*, III et XI), seuls les deux premiers points distinguent les divisions des deux cas de figure et restent en pratique fort similaires. On trouve la même observation chez H. Lausberg (*Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft*, 2 vol., Munich, 1960- 1998, *Handbook of Literary Rhetoric. A Foundation for Literary Study*, translated by M. T. Bliss, A. Jansen and D. E. Orton, Leiden-Boston-Cologne, Brill, § 122) au sujet de ces deux états, et chez J. Dingel (*Scholastica*, op. cit., p. 98-97) au sujet de la déclamation dont il est ici question. Selon Montefusco (*La dottrina*, op. cit., p. 189-190), la différence entre définition et assimilation tiendrait à ce que la première vise à la non-application de la loi, tandis que la seconde vise à l'application d'une loi sur la base d'une similitude. Quintilien (VII, 8, 1) témoigne aussi de ce rapprochement et semble plutôt envisager la différence en terme de stratégie rhétorique : « *nam saepe, si finitio infirma est, in syllogismus delabitur* » (« car souvent, si la définition est faible, on se réfugie dans le syllogisme », trad. J. Cousin). Il serait donc possible de traiter une même cause de façons différentes. Notons encore que l'assimilation entretient également des liens avec la « lettre et l'esprit » (gr. *rhêton kai dianoia* ; lat. *scriptum et voluntas* ; voir L. C. Montefusco, *La dottrina*, op. cit., p. 188-189).

39. Un même terme peut ainsi désigner un type de cause dans son ensemble ou une partie du développement (ainsi, la définition fait partie de la division de l'état de qualité), ce qui peut porter à confusion. On consultera avec profit le lexique de Russell (*Greek*, *op. cit.*, p. 136-141).
40. D. A. Russell, *ibid.*, p. 52.
41. *Ibid.*, p. 57 ; Hermog., *Les états*, IV, 1 ; 9-11.
42. Les *Grandes déclamations* attribuées à Quintilien (mais probablement plus tardives) sont les seuls exemples complets de déclamations que nous avons conservés. Les *Petites déclamations* sont des extraits de 145 déclamations d'un total de 388, inspirées par les idées de Quintilien ou par son école dans une mesure qu'il est difficile de déterminer (L. Håkanson, « Die Quintilianischen Deklamationen in der neuen Forschung », *Aufstieg und Niedergang der römischen Welt*, II, 32, 1986, p. 2272-2306 ; J. Dingel, *Scholastica*, *op. cit.*). Il s'agit probablement des notes d'un rhéteur ou d'auditeurs, maladroitement éditées après la mort du maître (F. Desbordes, « Pirates et empoisonneurs : l'invention romanesque dans la déclamation latine » dans G. Clerico et J. Soubiran éd., *Françoise Desbordes. Scripta Varia*, *op. cit.*, p. 185).
43. M. Heat, « Teaching... », *op. cit.*, p. 110.
44. *Ibid.*, p. 106 : « Si vous devez enseigner à une classe d'étudiants la manière de traiter un cas [...], vous avez (manifestement) besoin de savoir comment cela doit être fait ; mais vous avez aussi besoin de comprendre pourquoi cette manière de faire a du sens. Sans cela, vous pouvez dire aux étudiants ce qu'ils ont à faire, mais vous ne pouvez pas l'expliquer. » (« If you have to teach a class of students the way to handle a case [...], you need (obviously) to know how it should be done ; but you also need to have worked out why that way of doing it makes sense. Without that, you can tell the students what to do, but you cannot explain it. » Nous traduisons.)
45. Voir par exemple *ibid.*, p. 118.
46. S. F. Bonner, *Roman*, *op. cit.*, p. 309-310.
47. L'archéologie expérimentale est la discipline ou la branche de l'archéologie qui vise à reconstituer les techniques et les usages des Anciens par l'expérimentation, c'est-à-dire en tentant de reproduire certains objets ou certaines techniques. Les Anciens définissaient la rhétorique comme une *technè* au même titre que les disciplines ou artisanats qui font généralement l'objet de l'archéologie expérimentale.
48. M. Heath, *Hermogenes*, *op. cit.*, p. 66-69.
49. L. C. Montefusco, *La dottrina*, *op. cit.*, p. 12-28. On trouvera un tableau récapitulatif en annexe.
50. M. Heath, « Teaching... », *op. cit.*, p. 119 ; D. A. Russell, *Greek*, *op. cit.*, p. 43.
51. Cf. Hermog., *Les états*, I, 22 (*etera eggys men asystatôn, meletômena de homôs*) ; Sopatros, *RhG* V, 71, 24 et suiv.
52. Cf. F. Desbordes, « La place », *op. cit.*, p. 176.
53. Hermog., *Les états*, I, 4-13.
54. Selon les cas, ces lois sont inspirées de lois existantes (comme dans les affaires d'empoisonnement), parfois passées (grecques) ou purement fictives. Voir à ce sujet, l'étude détaillée de Bonner (*Roman*, *op. cit.*, p. 84-132).
55. Variante élaborée par Victor Ferry à l'occasion d'une intervention à la Cheney School (Oxford), dans le cadre du projet Iris coordonné par Lorna Robinson (<http://irisproject.org.uk/index.php>). Nous traduisons.
56. Pour de nombreux rhéteurs, l'état est déterminé par la réplique de l'accusé (L. C. Montefusco, *La dottrina*, *op. cit.*, p. 1-11).
57. Les règlements scolaires présentent souvent des notions floues, en particulier en ce qui concerne le comportement et la discipline.
58. Cette différence s'estompe toutefois en contexte scolaire, où la tentative (par exemple, de tricherie) est souvent assimilée à l'acte lui-même et traitée de la même façon (annulation du contrôle).
59. On pourrait préciser « au-delà de la limite de temps ».

60. En témoigne l'anecdote racontée par M. Heath (« Teaching... », *op. cit.*, p. 117-119), mais survenue lors de la quatrième et dernière année de son cours consacré à la théorie d'Hermogène.
61. Je remercie au passage tout spécialement mon collègue Victor Ferry avec qui je collabore sur ce projet ainsi qu'Emmanuelle Danblon, directrice scientifique, pour sa confiance.
62. Ceux-ci nous sont connus par un court recueil probablement influencé par la pensée de Protagoras (H. Diels et W. Krantz, *Die Fragmente der Vorsokratiker*, II, Berlin, Weidmann, 1952⁶, n° 90). Voir à ce sujet, D. Levine Gera, « Two Thoughts Experiments in the Dissoi Logoi », *American Journal of Philology*, n° 121, 1, 2000, p. 21-45 ; K. C. Pearce, « Dissoi Logoi and Rhetorical Invention : Contradictory Arguments for Contemporary Pedagogy », *ERIC: Education Resources Information Center*, 1994, 27 p. (en ligne). Voir également un premier article publié dans le cadre du projet, V. Ferry et B. Sans, « Educating Rhetorical Consciousness », 2014 : <http://gal.ulb.ac.be/democracy-lab>
63. E. Danblon, *L'homme rhétorique. Culture, raison, action*, Paris, Cerf, 2013, p. 127-148.
64. Outre les cours de Malcolm Heath, citons encore les tentatives de mise en pratique qui ont été ou sont encore menées par Ruth Webb (Lille), Danielle Van Mal-Maeder (Lausanne), Marie Humeau et Christophe Bréchet (Paris Ouest – Nanterre – La Défense) et Pierre Chiron (Paris Est – Créteil Val de Marne) que mon collègue Victor Ferry et moi-même avons eu le plaisir de rencontrer lors de la journée d'études intitulée « L'emploi des manuels antiques dans l'enseignement de la rhétorique » organisée le 13 décembre 2013 à Lille par le professeur R. Webb.
65. G. Kennedy (*The Art*, *op. cit.*) avance l'âge de 14 ans, mais les sources sont très vagues sur ce point. Voir également M. Heath, *Menander*, *op. cit.*, p. 228-233.
66. Selon M. Heath (« Teaching... », *op. cit.*, p. 111), les élèves apprenaient d'abord à maîtriser les stratégies à développer face aux différents cas de figure avant d'apprendre à les mettre en forme de façon cohérente dans la structure d'un discours.
67. A. Berthoz, « Physiologie du changement de point de vue » dans A. Berthoz et G. Jorland éd., *L'empathie*, Paris, Odile Jacob, 2004, p. 251-275 ; A. Berthoz, « La manipulation mentale des points de vue, un des fondements de la tolérance » dans A. Berthoz, C. Ossola et B. Stock éd., *La pluralité interprétative : Fondements historiques et cognitifs de la notion de point de vue*, Paris, Collège de France. Tiré de <http://books.openedition.org/cdf/1484>.
68. Nous remercions au passage Agnès Hermans, préfète des études, pour sa confiance et Martine Rielaert, enseignante de langues anciennes, pour sa collaboration active et enthousiaste.
69. C'est-à-dire la sixième ou la première année du collège en France (12-13 ans).
70. Il s'agit en fait de prendre appui sur l'une des spécificités de la pédagogie pratiquée dans l'école : les élèves sont habitués à travailler par groupes et à se répartir des tâches. Mais dans la pratique, cela crée souvent des phénomènes parasites qui empêchent l'ensemble des élèves de profiter pleinement de l'exercice.
71. Ps-Quint., *Decl. Min.*, 350 ; Sen. *Rhet. Contr.*, VI, 4.
72. De même, chez Heath (« Teaching... », *op. cit.*, p. 112).
73. Je reproduis entre guillemets certaines des réponses fournies par les élèves.
74. Voir annexe.
75. Voir à ce sujet, S. F. Bonner, *Roman*, *op. cit.*, p. 56 ; J. Fairweather, *Seneca*, *op. cit.*, p. 172.
76. Sur la nécessité d'une collaboration entre philologie et rhétorique, voir notamment Fr. Goyet, « Sur la nécessaire collaboration des latinistes pour la recherche en rhétorique », *Cahiers des études anciennes* [En ligne], mis en ligne le 24 septembre 2013, consulté le 11 juillet 2014 (URL : <http://etudesanciennes.revues.org/594>) et P. Chiron, « L'exhumation en cours des traités de rhétorique grecs : quelques traits saillants » dans J. Jouanna, L. Pernot et M. Zink éd., *Charmer, convaincre : la rhétorique dans l'histoire*, *op. cit.*, p. 39-56.

AUTEUR

BENOÎT SANS

Université Libre de Bruxelles – GRAL (Groupe de recherche en Rhétorique et en Argumentation
Linguistique)